



Currículo *vitae* e currículo escolar: uma leitura do atual estágio da mercantilização da educação

***Curriculum vitae and school curriculum:
a reading of the current stage of the commodification of education***
***Curriculum vitae y curriculum escolar:
una lectura de la etapa actual de la comercialización de la educación***

ABELARDO BENTO ARAÚJO¹

Resumo: Neste artigo, discutem-se a mercantilização da educação e seus fundamentos, expressos na orientação tanto de organismos internacionais e corporações globais quanto do empresariado nacional para a conversão dos currículos escolares em itinerários de aquisição de habilidades. Tais estratégias, operacionalizadas por meio das orientações curriculares e das avaliações em larga escala, convergem para a adaptação de indivíduos ao atual contexto do capitalismo mundial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, que possibilita a crítica à conversão da educação em mercadoria que, adquirida, possibilitaria a flexibilidade necessária ao contexto do trabalho plataformizado e desregulamentado.

Palavras-chave: Mercantilização da educação; Privatização; Política Educacional; Avaliação; Currículo.

Abstract: *In this article, the commodification of education and its foundations, expressed in the guidance of both international organizations and global corporations, as well as the national business community, for the conversion of school curricula into skill acquisition itineraries, are discussed. Such strategies, operationalized through curricular guidance and large-scale assessments, converge towards adapting individuals to the current context of global capitalism. This is a qualitative research study of a bibliographic nature, which enables the critique of the conversion of education into commodities that, upon acquisition, would provide the necessary flexibility in the context of platformized and deregulated work.*

Keywords: *Commodification of education; Privatization; Educational politics; Assessment; Curriculum.*

¹ Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2441-0384> . Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Ciências Humanas, Alfenas, MG, Brasil.

Resumen: *En este artículo se analiza la mercantilización de la educación y sus fundamentos, expresada en la orientación tanto de organizaciones internacionales y corporaciones globales como de la comunidad empresarial nacional para la conversión de los planes de estudio escolares en itinerarios de adquisición de habilidades. Tales estrategias, operacionalizadas a través de orientación curricular y evaluaciones a gran escala, convergen hacia la adaptación de los individuos al contexto actual del capitalismo global. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico, que permite criticar la conversión de la educación en una mercancía que, de adquirirse, proporcionaría la flexibilidad necesaria en el contexto del trabajo plataformatizado y desregulado.*

Palabras clave: *Mercantilización de la educación; Privatización; Política educativa; Evaluación; Currículum.*

INTRODUÇÃO

Os significados de currículo como percurso, caminho ou trajetória evocam vínculos entre o currículo *vitae* e o currículo escolar. Todavia, nunca foi tão evidente a conversão, ainda que forçada, do currículo escolar no currículo *vitae*, em um sentido mercadológico. Agora, currículo *vitae* ou escolar são pensados não como trajetória de vida em sentido mais amplo, mas estritamente como um percurso de aquisição de habilidades para sobrevivência no capitalismo tardio. Até o início do século XXI, falava-se em educação para a empregabilidade, com base na chamada pedagogia das competências. Nessa lógica, o sujeito era responsável por adquirir as condições para manter-se empregado, porque o emprego já era escasso, e os direitos dos trabalhadores estavam em progressiva corrosão.

A tônica atual, especialmente pós- crise de 2008, mantém a perspectiva da flexibilidade, mas não mais para a consecução do emprego, ainda que precarizado. Trata-se, agora, de adquirir habilidades quanto mais flexíveis melhores, porque o emprego em que se tem a ideia de direitos dos trabalhadores, mesmo reduzidos, e por tempo limitado, não existe mais. Está em voga o empreendedorismo individual e o chamado empreendedorismo de si. Todos competem entre si, e a lógica da comunidade, do que havia de comum entre nós, humanos, foi posta em xeque em diferentes âmbitos: no discurso do candidato nas eleições, nas entrelinhas da política educacional, nos perfis das redes sociais, em que se promete “te ajudo a...; te ensino a...”, por um preço. As habilidades estão à venda, porque elas são a nova moeda mundial em valorização, conforme as regras do capital, em que todos querem investir.

Dessa forma, a habilidade se converte na “nova moeda da economia global” (Spring, 2018, p. 95), num contexto em que o próprio Estado se torna Estado empreendedor (Peroni, 2021), e o empreendedorismo se apresenta como mistificação das relações de classe (Cunha, 2021). Esse contexto pressiona pela redefinição dos fins da educação como política pública, expressando-se nas reformas das políticas educacionais, especialmente nas que se referem à avaliação e ao currículo. Por isso,

neste texto, propõe-se a análise do que se classifica aqui como uma progressiva transformação do currículo escolar em currículo *vita*e, visto como aquisição de habilidades para a sobrevivência no capitalismo tardio.

O texto está organizado em quatro partes, incluindo esta introdução. A segunda parte, a seguir, evidencia a origem da mercantilização da educação na teoria do capital humano e na tese das escolhas individuais, propondo-se uma análise de ambas como fundamento da privatização *da e na* educação, conforme distingue Rikowski (2017). Em seguida, evidenciam-se percursos dos fundamentos da teoria do capital humano na influência da política educacional pelo mundo entre os anos 1960 e o século XXI. Por fim, analisa-se como a avaliação em larga escala praticada na atualidade e os currículos baseados em habilidades representam a atualização da teoria do capital humano. Nas considerações finais, retomam-se algumas reflexões, a fim de destacar os riscos da conversão do currículo escolar em currículo *vita*e, mediante a habilidade como moeda global.

AS PRINCIPAIS RAÍZES TEÓRICAS DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A TESE DAS ESCOLHAS INDIVIDUAIS

Joel Spring (2018, p. 14) chama de economização da educação o “envolvimento crescente dos economistas na pesquisa da educação, na avaliação da eficiência de escolas e da vida familiar segundo análises de custo-benefício, e na promoção da concorrência entre as escolas em um ambiente competitivo”. É o movimento que se teria iniciado com o nascimento da teoria do capital humano, nos anos 1950. No entanto, tomando a economia mediante o adjetivo que a qualifica como política, neste texto entende-se que ela envolve relações humanas para além do interesse de mercado contido no fenômeno que Spring (2018) nomeia como economização. Focaliza-se, então, a apropriação da educação pelo campo econômico, sob o caráter mercadológico. Assim, neste texto, optou-se por qualificar o fenômeno como mercantilização da educação, já que ele se refere especificamente a um aspecto da economia: a progressiva transformação da educação numa mercadoria expressa na aquisição de habilidades, a moeda que seria a responsável pelo crescimento econômico das nações. Trata-se de identificar que a educação vem sendo perpassada pela razão mercantil, tal como definida por Vitor Henrique Paro (2015, p. 51):

A razão mercantil, como o nome indica, procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado. No campo econômico, é ela que rege a compra e a venda de mercadorias quase sempre visando não apenas à troca de bens e serviços, mas também à apropriação ampliada de tais produtos. O resultado dessa ampliação é o lucro, ou seja, a diferença entre o que se comprou e o que se obteve com a venda.

Joel Spring (2018) localiza na Escola de Chicago (vinculada à Universidade de Chicago) o berço das ideias que transformaram o pensamento econômico e as políticas globais em matéria de educação nesse movimento de apropriação desta pelo campo econômico sob a lógica mercantil. O autor verifica em Milton Friedman, Gary Becker, Theodore Schultz e James Heckman as bases principais das ideias sobre o que ficou conhecido como “teoria do capital humano”, responsável pelas transformações na área. O raciocínio econômico da Escola de Chicago envolve “as mediações da contribuição da vida familiar e das escolas em relação ao crescimento econômico e à produtividade” (Spring, 2018, p. 14). Isso significa que se pensava ali em como cada tipo de atitude – o cuidado da família, a frequência a instituições religiosas, o tipo de educação escolar – contribuía para a formação de habilidades que incrementassem a renda individual e, por conseguinte, o crescimento econômico de uma região ou país.

Mark Blaug (2016) diz que a teoria do capital humano resultou de um programa de pesquisa e, como tal, não deve ser associada a um único autor ou ideia. Porém, em resumo, esse programa tem como postulado que o indivíduo gasta em si mesmo de diferentes formas, tendo em vista não apenas desfrutar o presente, mas projetar rendimentos futuros, financeiros ou não. Ainda assim, pode-se atribuir a Gary Becker a difusão da tentativa de aplicação desse raciocínio econômico a todos os aspectos da vida.

Milton Friedman, mentor de Becker, por sua vez, é responsável, principalmente, pela aplicação do pensamento de livre escolha e de livre mercado à educação. A educação, para Friedman é vista como investimento individual e coletivo que agrega valor econômico à pessoa. Importa registrar também a contribuição da esposa de Milton Friedman, Rose Friedman, que escreveu com o esposo o livro *Livre para escolher: um depoimento pessoal*, que coloca estudantes como consumidores, professores como produtores e as universidades como vendedoras de ensino. (Spring, 2018)

Theodore Schultz, teria, conforme Blaug (2016), anunciado a teoria em 1960, embora a origem dela estivesse em outros economistas como Irving Fisher. Existem ainda apontamentos de William Petty como precursor da teoria, ao enfatizar diferenças de qualidade no trabalho relacionadas à educação (Saul, 2004). No entanto, os nomes que influenciaram definitivamente os programas de organizações multilaterais e financeiras mundiais foram, de fato, aqueles listados por Spring (2018): Milton Friedman, Gary Becker, Theodore Schultz e James Heckman. Entre eles, o

nome mais difundido na educação brasileira foi Theodore Schultz, com influência em disciplinas de cursos da área de educação, com a obra *O valor econômico da educação*, de 1963, que divulga o conceito de capital humano. O conceito foi posteriormente aprofundado especialmente por Gary Becker, que dá o título de *Capital humano* a uma de suas obras.

O traço comum entre as obras de Friedman, Schultz, Becker e Heckman é a consideração da “escolarização como um investimento em capital humano” (Spring, 2018, p. 17). Por capital humano, conforme essa perspectiva, pode-se compreender “o conhecimento e as habilidades que permitem às pessoas produzir trabalho que cria valor econômico” (Spring, 2018, p. 17)². O conceito remonta, ainda, à obra de Adam Smith, *A riqueza das nações* (1776), na qual Smith descreve o talento de um indivíduo como “um capital fixo e como que encarnado na sua pessoa” (Spring, 2018, p. 17).

No período pós-Segunda Guerra, a corrida tecnológico-armamentista, a corrida espacial e a onda anticomunista em escolas e universidades se tornam terreno fértil para o florescimento da teoria do capital humano. A educação ganha destaque como possível produtora das vantagens que levariam as nações a ganharem essa corrida. O ensino de ciências e matemática, na educação básica, e o de engenharias, no ensino superior, tornam-se foco de diferentes programas de formação. Em contrapartida, essa mesma concepção leva à desvalorização do ensino de ciências humanas.

Difundiou-se, pelas ideias de Schultz e depois de Becker, que o desenvolvimento das nações dependia fundamentalmente de “conhecimento, informação, ideias, habilidades, e qualidade da força de trabalho” (Spring, 2018, p. 20). Os argumentos desenvolvidos a partir daí “contribuíram para a ideia da educação como atividade primariamente econômica. O conhecimento e as habilidades desenvolvidas na escola eram cruciais para que fossem utilizadas na atividade econômica.” (Spring, 2018, p. 20)

Desenvolvem-se a partir daí, até o momento atual, as abordagens que enfatizam “o ensino de competências necessárias no ambiente de trabalho” (Spring, 2018, p. 21). Dessa forma, a educação submetida a essa mercantilização resulta em tentativa de moldagem do caráter do trabalhador, “do seu conhecimento e das suas habilidades para que, assim, supra as necessidades do mercado de trabalho mundial e os desejos de corporações multinacionais” (Spring, 2018, p. 21). Essas habilidades podem ser técnicas ou gerais, como habilidades de leitura e matemática, entre outras, ou interpessoais, referindo-se a traços característicos da personalidade que ajudariam o futuro funcionário a ser bem-sucedido no ambiente profissional, por exemplo, como resiliência em contextos de pressão psicológica.

2 Para elaborar esse conceito, Spring (2018) se baseia no Manual de Capital Humano da Universidade de Oxford, que se encontra disponível em: <https://academic.oup.com/edited-volume/34544> Acesso em 21 fev. 2024.

Essa corporativização do trabalhador global vem acompanhada da corporativização da família, de modo que essa medida também contribua para a formação desse perfil de trabalhador, sob a forma do que se pode chamar de capital social, que se refere “ao ensino de habilidades emocionais que prepararão o estudante para interações sociais produtivas dentro das corporações; aplicado à família, refere-se às relações que afetam os capitais humanos dos membros das famílias.” (Spring, 2018, p. 22)

Conforme Spring (2018, p. 25), o paradigma da escolha racional é o ponto central das teorias da Escola de Chicago: “a premissa de que o homem age por meio do cálculo entre custo e benefício”. Nessa visão extremamente individualista do ser humano, “assume-se que os pais ponderam os custos e os benefícios dos gastos com a educação de seus filhos, e que jovens em idade universitária calculem os custos e benefícios da educação superior antes de fazerem este investimento”. Isso, para Schultz, é a aritmética da instrução e do crescimento.

O paradigma da escolha racional tal como explicitado continua a subsidiar as teorias econômicas que sustentam decisões em política educacional pelo mundo, apesar das contundentes críticas que recebeu ao longo da história. Amartya Sen (2011), por exemplo, critica a ideia de racionalidade contida no paradigma da escolha racional. Para Sen, nesse viés, a racionalidade é determinada pelo autointeresse do indivíduo. Todavia, isso implicaria considerar irracionais as escolhas humanas que fugissem dessa lógica: “ser atencioso com os desejos e objetivos dos outros não precisa ser visto como uma violação da racionalidade.” (Sen, 2011, p. 227) A visualização da racionalidade sob outro prisma é uma contribuição da Teoria da Justiça postulada por John Rawls. A partir de Rawls, Sen (2011) reconhece a racionalidade não apenas no sentido estrito da teoria da escolha racional, e postula que a racionalidade humana é perpassada por outros tipos de sentimentos, entre eles a solidariedade. Assim, não seria adequado tomar a racionalidade sob um ponto de vista tão estrito nem dicotomizar razão e emoção nesse sentido.

Milton Friedman segue pelo caminho da defesa das escolhas individuais, contemplando escolha curricular – os consumidores da educação deveriam escolher as matérias a serem estudadas; escolha institucional – os consumidores de educação deveriam escolher as escolas onde matriculariam sua prole, mediante os *vouchers* pagos pelo governo, em vez de o governo criar e manter instituições públicas; escolha quanto ao ensino superior – os indivíduos deveriam escolher se cursariam o ensino superior e deveriam custeá-lo, na medida em que esse grau de ensino seria um investimento individual (Ravitch, 2011; Spring, 2018).

Enquanto isso, Schultz, Becker e Heckman constroem as bases que, posteriormente, seriam apropriadas pelos organismos multilaterais e influenciariam políticas educacionais pelo mundo todo quanto ao currículo e à avaliação. Os fundamentos de Schultz iniciam-se com a hipótese que ele levanta sobre a relação direta entre o crescimento real da renda privada nos Estados Unidos e a escolarização. Spring (2018) ressalta que a afirmação inicial de Schultz não contém provas da real relação entre a qualificação e o crescimento da renda privada; a afirmação teria sido apresentada em forma de hipótese. Essa proposição da teoria do capital humano foi contestada por Andrew Hacker, em 2009, que chegou a inverter a relação: o aumento da escolarização poderia ser consequência, e não causa, do crescimento econômico. A constatação de Thomas Piketty (2014) também refuta a relação proposta por Schultz. Piketty (2014), basicamente, analisa os mesmos dados, considerando como fatores do crescimento econômico e da redução de desigualdade de renda o contexto das guerras mundiais e dos choques econômicos e políticos do período. À análise de Schultz faltaria história e contexto.

Ao se perguntar se o investimento em educação reduz as desigualdades de rendimento, Spring (2018) demonstra, primeiro, como Simon Kuznets se valeu de dados do Imposto de Renda americano para mostrar que a desigualdade de renda nos Estados Unidos diminuiu entre 1913 e 1948. O estudo de Kuznets, apesar de não trazer uma relação causal, a chamada curva de Kuznets (curva de sino) “serviu a interesses políticos, particularmente àqueles que apoiavam políticas de governo favoráveis aos negócios”. (Spring, 2018, p. 49) Com base nessas ideias, apoiaram-se também “a desregulamentação governamental do controle de empresas e a redução de impostos pessoais e empresariais”. (Spring, 2018, p. 49) Isso influenciou ainda a romantizar a desigualdade em países em desenvolvimento, fazendo crer que, inicialmente um pequeno grupo pode receber a maioria dos benefícios, mas que, ao longo do tempo, isso seria melhor distribuído. Quem demonstrou cabalmente que a curva de Kuznets estava errada foi Thomas Piketty (2014), que, além de mostrar que a desigualdade de renda cresce constantemente desde os anos 1970, evidenciou que o motivo para a redução da desigualdade de renda em quase todos os países ricos se deveu às guerras e aos grandes choques econômicos que elas causaram sobretudo para os que possuíam grandes fortunas.

Já nos anos 1960, Schultz afirmou que o interesse econômico na educação estava lançando as bases para políticas de desenvolvimento econômico centradas em ensino. Além disso, focalizou a redução da desigualdade de renda via qualificação e o corte de impostos progressivos e imobiliários. Schultz também antecipou o apelo ao ensino baseado em habilidades, uma vez que a pergunta decorrente de suas afirmações passou a ser “que tipo de aprendizado escolar contribuiu para estes resultados econômicos?” (Spring, 2018, p. 40)

Gary Becker, por sua vez, conferiu destaque ao capital humano, tal como concebido por Schultz, mas inovou com a questão da “economização da família”. Becker tem como uma de suas mais famosas acepções a ideia de que a escola é uma instituição produtora de formações. Ele chegou à conclusão de que “o investimento pessoal em educação resulta numa alta taxa de retorno; e, ainda que menores, as taxas de retorno para o investimento público na educação eram significantes”. (Spring, 2018, p. 42) Para Becker, “no quadro do paradigma da escolha racional, uma pessoa escolhe investir dinheiro em uma educação universitária porque ela vê que os benefícios econômicos são maiores que os custos da universidade.” (Spring, 2018, p. 43) Esse quadro é completado pelo sociólogo James Coleman, que incluiu a economização de atividades familiares como, o número de vezes que a família se muda, entre outras ações, como a frequência a cerimônias religiosas (Spring, 2018). A respeito dessa última, Coleman concluiu que estudantes que não frequentavam eventos desse tipo eram mais suscetíveis ao abandono escolar, com consequências econômicas para a vida adulta. Nessa perspectiva, Coleman difundiu uma série de ideias controversas. Uma delas é a ideia de que, em famílias numerosas, haveria uma espécie de diluição da atenção dada às crianças, o que geraria uma redução do capital social. Outra é sobre o que considerava estrutura familiar perfeita.

James Heckman, por sua vez, se dedicou aos estudos que se propunham a provar o valor econômico da pré-escola. As formulações de Heckman foram feitas com base em um estudo longitudinal que comparou os efeitos da experiência do “Jardim de Infância Perry”, em Ypsilanti, Michigan, em diferentes momentos da vida dos que o frequentaram: aos 14, 15, 19, 27 e 40 anos. Ignorando o tamanho da amostra e as recomendações da Fundação High/Scope, que avalia os resultados da pesquisa dos participantes aos 40 anos, sugerirem a limitação da aplicabilidade do estudo a outros cenários, em contextos diferentes (Schweinhardt, 2005), Heckman se baseia nessa experiência para recomendar o avanço do capital humano. Afirma que “a melhora significativa nos níveis de habilidades dos trabalhadores americanos não ocorrerá sem a educação já na primeira infância” (Spring, 2018, p. 212).

Como se vê, os argumentos de Schultz, Becker, Heckman e Friedman constituem a base da privatização em educação, consideradas as diferentes formas como essa se manifesta. Gleen Rikowski (2017) analisa a privatização na educação, focalizando as formas da educação como mercadoria e suas relações com a capitalização dos serviços educacionais, considerando a implicação dessa privatização na produção social da força de trabalho. O autor observa dois tipos de processos de privatização, que podem ocorrer separada ou concomitantemente: a privatização *da* educação e a privatização *na* educação. A privatização da educação envolve as disputas pelo fundo público no sentido do lucro. Refere-se à transformação da educação em capital. Por

sua vez, a privatização na educação envolve a tomada de controle pelos setores privados em relação ao conteúdo e a forma da educação. Peroni (2023, p. 6) complementa que, nesta última, a escola permanece pública, e é

o Estado que paga o professor e define parcerias ou compras de pacotes, mas a direção da educação e a definição do conteúdo educativo são repassadas para o setor privado, bem como sua execução, uma vez que este passa a ser responsável pela formação de professores, por exemplo.

Com base nesse raciocínio, é possível apontar que a regulação dos currículos por meio da avaliação preconizada pelos organismos financeiros é uma das formas de privatização da educação. Conforme a orientação pelas habilidades, defendidas pelo Fórum Econômico Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para as avaliações e, conseqüentemente, para o currículo, trata-se de uma articulação convergente com as necessidades de formação da força de trabalho no atual contexto do capitalismo.

EDUCAÇÃO E CAPITALISMO GLOBAL: INFLUÊNCIAS E DESDOBRAMENTOS DAS IDEIAS DE SCHULTZ, BECKER, HECKMAN E FRIEDMAN NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MUNDIAIS

Spring focaliza ainda o modo como a retórica dos investimentos em educação e o desenvolvimento econômico global ganharam destaque. Os dois marcos iniciais foram: 1) a apropriação do discurso de Schultz e de Becker pelo Banco Mundial (BM) a partir de 1968, quando Robert McNamara se tornou presidente do BM; 2) o relatório *A Nation at Risk: the imperative of education reform* (Uma nação em risco: a necessidade de uma reforma educacional), da Comissão Nacional para a Excelência da Educação nos Estados Unidos, em 1983.

O relatório reverbera a teoria de Schultz e de Becker, na medida em que levanta a questão de que o declínio do desempenho dos estudantes em exames estaria impactando negativamente o crescimento econômico do país e o desenvolvimento tecnológico. Conforme Spring (2018), são conclusões questionáveis, porque não é possível precisar em quanto tempo resultados abaixo do esperado causariam tal impacto. Certamente, as turmas formadas em poucos anos não seriam capazes de impactar a economia de um país tão rapidamente.

O envolvimento dos organismos multilaterais, entre os quais o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os dois principais promotores da mercantilização da educação – e da privatização na educação, como a concebe Rikowski (2017), ao patrocinar e influenciar as políticas educacionais mundo a fora, especialmente nos países em desenvolvimento.

Quanto ao Banco Mundial, o primeiro empréstimo educacional realizado pela entidade foi à Tunísia, em 1962. No ano seguinte, 1963, cria-se a divisão de Divisão de Projetos educacionais. Mas é na gestão de Robert McNamarra (1968-1981), ex-presidente da Ford e ex-Secretário de Defesa dos Estados Unidos, que o BM assume um papel importante na política educacional mundial. Nesse momento, a educação passa a ser vista pelo BM como meio de reduzir o crescimento populacional de países em desenvolvimento e a instituição passa a defender o ajuste das *habilidades* a serem formadas às necessidades de cada país (Shiroma; Evangelista; Moraes, 2007; Spring, 2018). O BM priorizaria, a partir de então, a influência por meio de “assistência técnica para o desenvolvimento do currículo escolar” mais que para a construção de escolas (Spring, 2018, p. 146)

Em 1977, numa palestra em Massachusetts, McNamarra: defende a educação focada em *habilidades*, a exemplo do que vinha fazendo a OCDE; menciona os ensinamentos de linguagens e “aritmética funcional como aptidões importantes a serem aprendidas na escola” (Spring, 2018, p. 148) e defende a igualdade de gênero de forma subordinada ao desenvolvimento econômico: a educação das mulheres era tão ou mais importante do que a dos homens em função da “natureza destrutiva” da explosão demográfica (Spring, 2018, p. 149).

Nos anos 1980 e 1990, os *relatórios de desenvolvimento mundial* feitos pelo Banco Mundial enfatizam os mercados nos países em desenvolvimento, afetando a estratégia educacional com a defesa da privatização de escolas e a busca por novas formas de ensino. Nos anos 2000, o *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001: lutando contra a pobreza* incorpora o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criado por Amartya Sen e outros economistas, e a educação se converte em um recurso econômico aliado a outros recursos humanos. No século XXI, o Banco amplia a ideia de desenvolvimento, com a perspectiva de tornar os serviços públicos mais igualitários “contribuindo para que as pessoas pudessem viver a vida que desejavam viver” (Spring, 2018, p. 155), modificando as perspectivas educacionais conforme o discurso da educação digital e do capitalismo verde, também atribuindo às *habilidades* um papel crucial na suposta conquista de uma vida sustentável.

A OCDE, por sua vez, foi criada em 1961, tendo como precursora a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OEEC), estabelecida em 1948 para coordenar o Plano Marshall, que ajudou a reconstruir a Europa após a guerra. Tem por objetivo promover políticas que visam melhorar o bem-estar econômico e social

em todo o mundo. Desde meados dos anos 1960 desenvolve programas voltados para a educação. “Comparamos o modo como os sistemas escolares de diferentes países estão preparando seus jovens para a vida moderna.” (OCDE, 2013, *apud* Spring, 2018, p. 58). Em 1961, no contexto da corrida espacial e anticomunista da Guerra Fria, cria o Grupo de Estudos em Economia da Educação. No mesmo ano, promove a Conferência de Políticas para o Crescimento Econômico e para o Investimento em Educação – em Washington. Torna-se responsável pela reafirmação da chamada educação científica em detrimento das ciências humanas.

Nesse contexto, é importante mencionar que economistas europeus negaram as teses vindas de Chicago; recusaram a ideia de “deixar as escolas a cargo do livre mercado, mas tinham a convicção de que isso deveria ser parte de políticas públicas”. Esses economistas também continuavam “a crer na importância da educação geral em oposição à educação baseada em competências profissionais.” (Spring, 2018, p. 66) Isto é, tornou-se mais fácil influenciar os países em desenvolvimento.

As estatísticas educacionais ganham destaque e se tornam a tônica dos projetos da OCDE a partir de 1964, com a padronização global e aferição, na quarta Conferência para o Crescimento Econômico e para o Investimento em Educação. Em 1974, a OCDE simplifica a questão, adotando a Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED) da UNESCO. Entre os anos 1970 e os anos 2000, a OCDE esteve empenhada em promover a agenda educacional do capital humano e contribuir com a globalização dos padrões educacionais. Em 1995, atua na coleta dos dados para o TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study* (Tendências em Estudo Internacional de Matemática e Ciências) junto com a Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional (IEA) que organiza a avaliação. Em 1997, lança sua própria avaliação, o PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que avalia a cada três anos estudantes de países membros e não membros da OCDE, estabelecendo uma classificação e apontando o que deve ser mudado nas políticas educacionais dos países para o avanço na classificação.

Depois de desenvolver programas apoiados na mercantilização da educação, promover agendas educacionais pelo mundo entre os anos 1960 e os anos 1990, a OCDE, se tornou “o ministério da educação mundial” como afirmou David Kamens³ (Kamens, 2013, *apud* Spring, 2018, p. 58). A afirmação de Kamens sintetiza tanto os fundamentos quanto as estratégias que prevalecem na definição das políticas educacionais mundiais.

3 KAMENS, David H. Globalization and the emergence of an audit culture: PISA and the search for ‘best practices’ and magic bullets. In: _____. **PISA, Power, and Policy:** the emergence of global educational governance (Oxford Studies in Comparative Education). 2013.

Obviamente, existem movimentos privatistas nacionais que influenciam significativamente a privatização *da* e *na* educação no Brasil, como o movimento Todos pela Educação (TEP), que teve importante influência na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, esse movimento é feito internamente no Brasil ao encontro de uma perspectiva global de mercantilização da educação. A própria opção pelas habilidades na BNCC, sem justificativa, como mostram Aguiar e Dourado (2018), parece encontrar ressonância nesse movimento global que atende perfeitamente aos interesses do empresariado nacional, quanto à formação da força de trabalho no contexto do capitalismo pós crise de 2008, do trabalho plataformizado e desregulamentado.

Bernardi, Rossi e Uczak (2021, p. 79) demonstram que o TPE, de forma antecipada ao movimento do governo federal, criou o Movimento Pela Base Nacional Comum (MBNC). O governo só iria publicar portaria referente à elaboração da BNCC em 2015. Os autores mostram que, dos 68 membros desse movimento, 28 são instituições componentes do TPE e 5 são instituições parceiras do TPE. A inclusão dos atores privados como parte da própria estrutura de governança do Estado está presente em diversas estratégias, tanto no âmbito federal quanto nos âmbitos estaduais e municipais. Moura e Andrade (2024) mostram, por exemplo, como a intensificação da participação de atores privados nas políticas educacionais e na gestão de instituições de ensino de tempo integral no estado da Paraíba levou a novas relações “entre atores públicos e privados, tornaram os últimos, parte das estruturas de governança” do próprio Estado. (Moura; Andrade, 2024, p. 19)

Concebida nesse contexto da relação entre o público e o privado, a BNCC, guiada pela perspectiva das *habilidades*, de documento pedagógico – orientador – que se propôs, converteu-se em uma política mandatória, mediante sua menção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996, nos Art. 35 e Art. 36, sobre o currículo do ensino médio; no Art. 44, vinculando o processo seletivo de acesso aos cursos de graduação; no Art. 61, vinculando a formação docente à mesma BNCC. Por sua vez, constitui-se como matriz para as avaliações em larga escala. Com base em Theodor Adorno, Mônica Ribeiro da Silva (2018) verifica que a formação proposta pela BNCC, como tendência que já vinha se consolidando desde os anos 1990, tem como finalidade uma “formação administrada”. A formação torna-se administrada quando está sujeita ao controle, guia-se exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordina-se a interesses definidos pela lógica mercantil. Adquire o status de semiformação.” (Adorno, 1995; 1996, *apud* Silva, 2018, p. 12). Pode-se acrescentar à análise da autora que, para além da noção de competência, a noção de habilidade como a nova moeda do mercado educacional aprofunda a formação administrada, conduzindo à adaptação ao contexto do capitalismo no extremo individualismo de “cada um por si”.

Assim, no interior desse movimento, além da concepção global dos currículos por meio do ensino de habilidades que serão úteis para realizar-se individualmente, na competição com os demais, duas perspectivas ainda se destacam, de forma associada. Uma é a defesa da educação empreendedora. A outra é a educação financeira. Desde 2012, a OCDE passou a destacar a necessidade do ensino da educação financeira nas escolas de educação básica, combinando-se com a defesa do Fórum Econômico Mundial, que exige “o estabelecimento de matérias de empreendedorismo nas universidades e escolas secundárias” (Spring, 2018, p. 85).

Associam-se, por fim, a essas propostas, a defesa do ensino de habilidades socioemocionais, em que se destacam a resiliência e a resistência. Esse aspecto foi sublinhado, sobretudo, ante a pandemia de Covid-19, em 2020. A ideia de resiliência, importada do campo da física, no qual designa a propriedade que alguns corpos têm de retornar à forma original após submetidos a deformação elástica, passou a ser utilizado em educação, de forma corrente. Nesse campo, passou a se utilizar seu sentido figurado, de capacidade de adaptação às intempéries e aos infortúnios. (Krawczick; Zan, 2021, p. 117)

Adaptação, aliás, é a palavra que resume os objetivos mais amplos da formação sob capitalismo do século XXI. Procura-se formar habilidades para que o indivíduo “se vire”, de forma independente ao Estado e a qualquer noção de direitos sociais, enquanto se operam as reformas de retirada desses direitos. De forma associada, procura-se convencer o sujeito a se reinventar e se refazer diante das catástrofes climáticas e de saúde pública, decorrentes da própria exploração e degradação do meio ambiente.

AValiação em Larga Escala e Currículo: A Escola como Itinerário de Aquisição de Habilidades para a Adaptação ao Capitalismo Atual

Em contraste com a perspectiva precursora da teoria do capital humano, que se utilizava do cálculo da contribuição de anos de escolaridade para o desenvolvimento econômico, a OCDE, especialmente, passou a avaliar a aquisição de habilidades. Embora Theodore Schultz e Gary Becker já tivessem renunciado o ensino de habilidades, é com a criação do TIMMS e do PISA que se atualiza a nova avaliação dos potenciais de crescimento econômico dos países. Dessa forma, as avaliações em larga escala e a consequente adaptação dos currículos, definindo matrizes de competências e habilidades, constituem a atualização das teorias que fundamentaram a mercantilização da educação.

Dialeticamente, a definição de formas de aferir as habilidades como o novo capital humano, o Ministério Mundial da Educação, em que se converteu a OCDE, também ditou as formas como as nações deviam conduzir suas reformas educacionais, de modo a atingir as habilidades avaliadas. A economização da educação via testes em larga escala não se fez também sem uma perspectiva de culpabilização dos professores. Isso “levaria, já no século XXI, ao cálculo dos efeitos que professores de alta e baixa qualidade produzem no futuro rendimento dos estudantes” (Spring, 2018, p. 73).

Um estudo de 2012 citado por David Kamens (*apud* Spring, 2018) mostra que 21 países mudaram as suas práticas escolares em função dos resultados obtidos no PISA e no TIMSS. A pergunta sobre essa mudança cultural global é: “Estará o PISA contribuindo para uma cultura mundial em que a preocupação primeira das escolas seria educar trabalhadores corporativos?” (Spring, 2018, p. 87) Spring se pergunta se “o foco em habilidades e pontuações resultará em trabalhadores despreparados para protegerem a si mesmos da potencial exploração por parte das corporações globais?” (p. 93) É necessário dizer que a exploração por parte das corporações globais não é, pelo menos em parte, mais aquela exploração que implicava um contrato de trabalho, carga horária definida etc. Trata-se, agora, especialmente, da exploração via plataformas e aplicativos, sem vínculo trabalhista, constituindo mesmo numa atualização do empreendedorismo de si. Empreendedor de si mesmo, no atual contexto é o indivíduo “capaz de vencer as incertezas e inseguranças da vida social dentro do contexto do capitalismo flexível” (Barbosa, 2011, p. 138), mas não apenas no sentido de aquisição das habilidades que o manteriam empregado, porque se trata de um contexto em que o emprego, no sentido que o conhecemos tende quase ao desaparecimento. Os rendimentos devem ser obtidos individualmente, por seus próprios meios e esforços, empreendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não se possa ignorar que a produção da política educacional se dê mediante embates entre interesses de grupos distintos, resultando em propostas híbridas, não se pode negar a influência que organismos internacionais, corporações globais, grupos empresariais nacionais e internacionais exerceram sobre a política educacional dos países em desenvolvimento nos últimos anos. Assim, as políticas educacionais atuais, especialmente no que se refere ao currículo e à avaliação, guardam relações com os fundamentos econômicos da teoria do capital humano e com o que os organismos financeiros internacionais e nacionais vêm defendendo para a formação do novo ser humano, ao longo de décadas.

A atual concentração dos currículos sobre a formação das habilidades e da avaliação como reguladora desses currículos é uma das consequências desse movimento. Se vista de maneira ampliada, a avaliação que afere habilidades regula os currículos e, como parte desses, as práticas pedagógicas nas unidades escolares, tanto quanto regulam as políticas educacionais em diferentes países.

Esse projeto educacional em voga converte o currículo escolar em um itinerário de aquisição de habilidades para a sobrevivência no contexto atual. Isso se alinha à defesa de um projeto de Estado empreendedor, que se abstém de sua função de garantidor de direitos, ao mesmo tempo que concorre para a adaptação dos indivíduos para a crença nesse tipo de sociedade da competição individualista. Trata-se da continuidade do projeto iniciado nos anos 1990 de formação por competências, responsáveis pela empregabilidade. No entanto, agora parece aprofundado e conformado a um contexto em que a própria empregabilidade ganha um novo sentido. O indivíduo é que deve adquirir, além das habilidades, os meios para a realização do trabalho, seja para prestar serviço para uma corporação global, por meio de um aplicativo ou plataforma, ou para atuar como pequeno empreendedor individual, competindo no mercado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

BARBOSA, Atila Magno e Silva. O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. **Revista de Sociologia e Política**, v. 19, n. 38, p. 121-140, fev. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/n9J3htptDPZdJ8CvpTNHw9J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2024.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK Lucia Hugo; ROSSI Alexandre José. A organização e ação da classe empresarial brasileira no contexto educacional atual. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. (Org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. São Paulo: Livraria Física, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250603/001149725.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2024.

BLAUG, Mark. **Metodologia da economia ou como os economistas explicam**. Tradução: Afonso Luiz Medeiros dos Santos Lima São Paulo: Edusp, 2016.

CUNHA, Otávio Augusto. **Capital-Imperialismo e organização da cultura: o papel da Fundação Roberto Marinho na busca do consenso capitalista (1977-2021)**. 2021. 272 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Resiliência ou resistência: palavra de ordem na educação frente à pandemia. **Universidad, formación, políticas y prácticas, Florianópolis**, v. 15, n. 1, p. 106-128, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/119966/65293>. Acesso em: 29 maio 2024.

MOURA, Sérgio Andrade; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Atores privados, “soluções” do mercado e a privatização da educação: o caso das escolas cidadãs integrais no estado da Paraíba. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, [S. l.], v. 40, n. 1, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/136369>. Acesso em: 25 maio. 2024.

PERONI, Vera. As particularidades atuais do capitalismo e sua materialização em processos de privatização da educação básica. **Revista Transmutare**. Curitiba, PR. v. 8, e18129, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/18129>. Acesso em: 27 fev. 2024.

RIKOWSKI, Gleen. **Privatização em educação e formas de mercadoria**. Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 12, jul/dez 2004, p. 230-273. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/zS5YP9GZGXRbFbzsfCV8Hcj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 fev. 2024.

SCHWEINHART, Lawrence J. **The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40: Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions**. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press, 2005. Disponível em: <https://highscope.org/wp-content/uploads/2018/11/perry-preschool-summary-40.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 29 maio 2024.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar a escola para moldar o homem para o mercado**. Campinas – SP: Vide Editorial, 2018.

SOBRE OS AUTORES

Abelardo Bento Araújo

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

E-mail: abelardo.araujo@unifal-mg.edu.br

Recebido em: 29/05/2024

Aprovado em: 11/12/2024